

Sousa. J. M. (2012). Currículo-como-vida. In M. A. Paraíso, R. A. Vilela & S. R. Sales (Org.). Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica (pp. 13-24). Curitiba: Editora CRV.

CAPÍTULO 1

CURRÍCULO-COMO-VIDA

Jesus Maria Sousa
Universidade da Madeira

Teoria ou teorias do currículo

Pretendendo proceder a uma reflexão sobre teorias do currículo, julgo que nunca será demais insistir que a utilização plural desta palavra não é gratuita. A teoria não é um facto: não reflete de forma mimética o facto. Falando especificamente da teoria científica, Karl Popper diz que ela “será sempre conjectural e provisória. [...] Essa teoria deverá gozar apenas do estatuto de uma teoria não (ou ainda não) contrariada pelos factos” (POPPER, 1984, p. 36), à luz do seu princípio de falsificabilidade.

Mas isto não desvaloriza o papel da teoria na interpretação do facto, do objeto. Estando em jogo uma determinada interpretação, é porque existe alguém, um sujeito, que interpreta o facto. Como diz Edgar Morin, “uma teoria só desempenha o seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito” (MORIN, 1990, p. 310). Por isso, a teoria será sempre o resultado da percepção do teorizador-observador, entendendo-se assim como o produto do sentido que este confere ao objeto observado, pois “[...] de facto, os objetos não são objetivos, não são independentes dos interesses e gostos dos que os apreendem; não existe, portanto, um significado universal e unanimemente aprovado” (BOURDIEU & PASSERON, 1979, p. 44).

Mais radical ainda relativamente à potencialidade do sujeito, James B. Macdonald refere que “*the act of theorizing is an act of faith, a religious act... It is an expression of the humanistic vision in life*” (MACDONALD, 1988, p. 105). Por isso, dizemos que a “realidade” não se deixa apreender no seu estado “puro”, pois existe sempre essa mediação subjetiva entre ela e a teoria.

Mas dizemos ainda mais, corroborando Tomaz Tadeu da Silva:

Da perspectiva do pós-estruturalismo, hoje predominante na análise social e cultural, é precisamente esse viés representacional que torna problemático o próprio conceito de teoria. De acordo com essa visão, é impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade – isto é, a teoria – dos seus ‘efeitos de realidade’. A ‘teoria’ não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um ‘objeto’, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto, que a teoria supostamente descreve, é efetivamente um produto da sua criação” (SILVA, 2000, p. 10).

Fazendo a transferência para o nosso campo, é legítimo perguntar então se o currículo, que é a realidade em análise, tem existência própria, se é um objeto à espera que a teoria o descubra (teoria do currículo), ou se, pelo contrário, é uma criação do sujeito, dos sujeitos histórica e culturalmente situados (teorias do currículo), levando por vezes a “*um coro complexo, muitas vezes em cacofonia*” (PINAR, 2007, p. 17), ou a uma “*complicated conversation*” (PINAR, 2004, p. 25).

Com estes pressupostos aceitamos então com maior naturalidade que o currículo ao mesmo tempo que é alvo de leituras e interpretações, constrói também realidades curriculares.

Modernidade e teoria do currículo: currículo-como-plano

Estando o currículo circunscrito à educação institucionalizada e tendo a escola (pública), tal como a conhecemos hoje, um período de vida ainda muito curto, é possível analisarmos até que ponto as primeiras construções teóricas do currículo foram indelevelmente marcadas pela racionalidade científica e técnica que caracterizou a modernidade.

A constatação de que a Terra não seria o centro do universo foi a grande pedra de toque que veio abalar as convicções esotéricas prevalecentes, obrigando a um reposicionamento do homem face ao mundo, à natureza humana e ao conhecimento. Podemos falar aqui de quebra de paradigma, entendendo paradigma como “...aquilo que os membros de uma comunidade científica têm em comum”, e comunidade científica como “...pessoas que partilham do mesmo paradigma” (KUHN, 1983, p. 240). Aliás, Thomas Kuhn (1922-1996) traz um novo olhar ao desenvolvimento da ciência, ao defender que ela não evolui gradual e cumulativamente, mas por mudanças abruptas de paradigmas. E foi isso que aconteceu: houve um salto brusco na organização mental e nas formas de conhecimento.

Podemos, então, dizer que a revolução científica operada no século XVI trouxe consigo um outro tipo de racionalidade para o acesso ao conhecimento. Nessa rutura com o pensamento medieval, fez-se apelo a

“um conhecimento objetivo e factual, palpável, sem qualquer interferência de valores humanos ou religiosos. E se é certo que a ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistémico, o facto é que o expulsou, tal como o fez a Deus, enquanto sujeito empírico” (SOUSA, 2011, pp. 69-70).

Neste novo tipo de racionalidade científica, conforme Boaventura Sousa Santos,

“O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o

método científico assenta na redução da complexidade” (SOUSA SANTOS, 1988: 4-5).

Contra o raciocínio silogístico e contemplativo, que vingara anteriormente, o conhecimento moderno visava a ação, a resolução prática dos problemas do dia-a-dia, tudo aquilo que o passado medieval reputara, com desprezo, de vulgar e irrelevante.

O conhecimento científico moderno assume, desta forma, uma dimensão funcional e utilitária que buscava não tanto compreender a essência da natureza do homem e das coisas, mas conhecê-la para a dominar e transformar. Ficam assim depositadas na ciência todas as esperanças para a resolução dos problemas naturais e sociais que assolavam o mundo. Há uma crença absoluta que se chegará ao estágio final e ideal da evolução da humanidade tendo em vista a perfeição e a felicidade humanas, a tal “perfectibilidade e progresso do homem” a que se referia o Marquês de Condorcet (1743-1794).

Surgem aqui as teorizações de Auguste Comte (1798-1857) sobre o “estado positivo social”, já depois de ultrapassados o “estado teológico” e o “estado metafísico” anteriores; surgem também as teorizações de Herbert Spencer (1820-1903) sobre a “sociedade industrial”, ultrapassadas as sociedades “simples”, “dupla e triplamente compostas” e as “predominantemente militares”, entendendo a sociedade industrial como a mais civilizada e evoluída, com base não apenas na sua forma de organização e divisão de trabalho, como pela descentralização política e a ideia de Estado ao serviço do cidadão, governo representativo e livre iniciativa, liberdade religiosa e monogamia, entre outros aspetos. Surgem igualmente as teorizações de Émile Durkheim (1858-1917) sobre a “solidariedade orgânica” presente através da divisão do trabalho social, que, em seu entender, tornaria os indivíduos interdependentes, coesos e solidários, não pela família, religião, pelos costumes ou pelas tradições, como no tipo de “solidariedade mecânica” característica das sociedades pré-capitalistas, mas porque, à semelhança de um organismo biológico, onde cada órgão tem uma função e depende dos outros, também, na sociedade, cada indivíduo teria uma função específica, necessitando dos outros para as demais funções. É isso que, em seu entender, iria gerar a solidariedade entre os homens. E por que não falar das teorizações de Karl Marx (1818-1883) sobre a luta de classes como via de aniquilamento do capitalismo e emergência do socialismo, como uma tendência de desenvolvimento social e histórico mais humano?

Estas teorias refletem bem o otimismo que a modernidade passou a congregar, no seu rompimento com um passado medieval sombrio, onde tudo se resumia a uma causa única e sobrenatural, a um determinismo fatalista. É essa modernidade que, impregnada de desejo de transparência e de simplificação, patente na decomposição do todo em partes, na dissociação cartesiana entre o sujeito e o objeto (*ego cogitans* e *res extensa*), e no despojamento das emoções subjetivas, busca a formulação de leis gerais, à luz de regularidades observadas. É essa modernidade caracterizada por Andy Hargreaves como

“uma condição social que é simultaneamente guiada e sustentada pelas crenças iluministas no progresso racional científico, no triunfo da tecnologia sobre a Natureza e na capacidade de controlar e melhorar a condição humana através da aplicação deste manancial de conhecimento e de saber

científico e tecnológico especializado ao campo das reformas sociais” (HARGREAVES, 1998, p. 9).

Segundo este autor, ao nível económico, a modernidade marcou a passagem do *locus* de trabalho da família, onde se fazia de tudo um pouco, para a fábrica, onde a especialização se extrema, dando início ao processo de produção em série, característico do capitalismo monopolista ou do socialismo de Estado, como formas de aumentar a produtividade e a eficácia. Os processos de trabalho passaram a ser altamente especializados, separando os gestores dos trabalhadores, a planificação da execução, o trabalho de pensar do de fazer.

Ao nível político, associa ele a modernidade à consolidação do Estado Nação, enquanto força militar, e ao aparecimento do Estado Providência a regular a relação entre, por um lado, a educação e a segurança social e, por outro, a economia. A centralização do poder, diretamente ligada às tomadas de decisão, e a aplicação de políticas económicas keynesianas, tornaram o Estado mais forte e intervencionista, isto é, um Estado planificado que “tanto protege como vigia a população em redes cada vez mais amplas de regulação, de controlo e de intervenção” (Idem, Ibidem, p. 30).

Ao nível organizacional, estes princípios refletem-se em pesadas máquinas burocráticas, fortemente hierarquizadas e segmentadas em divisões de competência técnica.

Finalmente, ao nível pessoal, considera Hargreaves que a organização deste tipo de sistema, com este tipo de ordem, se por um lado conferiu algum sentido de identidade e pertença coletiva, por outro, também conduziu à alienação ditada pela impessoalidade racional.

Foi neste contexto que nasceu a escola pública, não sendo, por isso, de estranhar que congregasse em si todos os elementos da modernidade: uma instituição de acordo com o modelo de organização fabril de então, com tarefas determinadas pelo toque de campainha de entrada e saída dos alunos, tal como as sirenes no início e fim das atividades dos operários nas fábricas, deixando a aprendizagem de ser natural e espontânea, para passar a ser organizada por alguém, ao serviço de superiores interesses de organização do Estado. De acordo com a lógica de produção em série, também na escola, o professor-capataz zelava pelo bom funcionamento do ensino em massa, burilando a matéria-prima, isto é, os alunos que lhe eram confiados.

Ora, como é interpretado/construído o currículo neste tipo de escola? Pressupondo que se tinha atingido a etapa final da perfeição (veremos depois como essa perfeição é então encarada), restava ao currículo apenas se centrar nos meios que lhe permitissem aí chegar.

Os primeiros trabalhos sobre o currículo (BOBBITT, 1918; 1924; TYLER, 1949; e todo o seu *Rationale*) seguem esta mesma lógica de obsessão com a produtividade e eficácia, oriundas do mundo fabril: a dos meios para se atingirem os fins, a dos processos tendo em vista os produtos, de inspiração taylorista. É a fase do currículo-como-plano, ordenado, sequencializado e territorializado em áreas de conhecimento, numa “*linear*

unbroken progression”, também chamado por William Doll Jr. (2002) de “mapa lógico do conhecimento”, no pressuposto de que, como mapa, teria as fronteiras de cada território bem definidas. Estas estariam também bem definidas com uma linha de demarcação entre os alunos e os professores, entre os alunos de cada série, conforme as idades, entre as meninas e os rapazes, entre os próprios alunos da mesma turma, alinhados uns atrás de outros e impedidos de se comunicarem, entre uma e outra disciplina. Como diz Carlos Varela de Freitas, “esse estudo servia de base para reorganizar os postos de trabalho, aumentando a produtividade, reduzindo os custos de produção e – claro – aumentando os lucros da empresa!” (VARELA DE FREITAS, 2000, p. 41).

Constatamos assim que esta teoria do currículo, uma teoria tecnicista (ou tecnológica) traz consigo um pressuposto hegemônico, trabalhado não apenas ao nível da superestrutura econômica, mas ao nível da ideologia, através da escola, como um dos vários aparelhos ideológicos do Estado, de que nos fala Louis Althusser (1970). E é uma teoria hegemônica porquê?

Sendo a hegemonia, no fundo, a manutenção da dominação de uma classe sobre outra, não pelo puro exercício da força bruta, mas através de práticas sociais consensuais, uma teoria do currículo que se centra na organização do ensino, sem questionar o que se ensina, é uma teoria hegemônica. As práticas sociais que alguns autores, como Christian Baudelot e Roger Establet (1971) ou Bowles e Gintis (1976), categorizam como sendo o “currículo oculto” são práticas inconscientemente consentidas e muitas vezes ativamente participadas pelas classes subordinadas.

Como diz Peter McLaren,

Hegemony is the struggle in which the powerful win the consent of those who are oppressed, with the oppressed unknowingly participating in their own oppression. It is an image in which the values and beliefs of the dominant class appear so correct that to reject them would be unnatural, a violation of common sense (MCLAREN, 1998, p. 174).

Para Michael Apple (2006), a hegemonia é algo que satura completamente a nossa consciência e vivência política, social e educacional, ao ponto de nos parecer que essa é a forma correta de ser, de estar e de pensar, não merecedora, portanto, de qualquer tipo de questionamento, por se constituir a referência de perfeição, em termos de conhecimento a alcançar: um conhecimento marcadamente ocidental, europeu, caucasiano, masculino e heterossexual, ao serviço do qual estaria o currículo-como-plano, pressupostamente neutro.

A leitura tecnicista do currículo seria, assim, a teoria do currículo, uma única teoria do currículo.

Pós-modernidade e teorias do currículo: currículo-como-vida

Modern visions of education as characterized by the Tylerian, behavioural lesson plans, context-free objectives, competitive and external evaluation, dualistic models that separate teacher and student, meaning and context,

subjective persons and objective knowledge, body and spirit, learning and environment, and models of linear progress through value-neutral information transmission are no longer acceptable in the postmodern era (SLATTERY, 1995, p. 612).

Estejamos ou não de acordo com Patrick Slattery, quando se refere à era pós-moderna, o que é facto é que vivemos um tempo de grandes transformações. Sem nos determos sobre a distinção entre os conceitos de pós-modernismo e pós-modernidade, interessa-nos aqui concentrarmo-nos sobre o significado da pós-modernidade. Rutura ou evolução da modernidade?

Anthony Giddens, por exemplo, considera que as transições de grande alcance que têm ocorrido “deviam antes ser vistas como resultantes da auto-clarificação do pensamento moderno, à medida que os restos da tradição e dos pontos de vista providenciais vão sendo removidos” (GIDDENS, 2000, p. 35). Diz ele que “não avançamos para além da modernidade, mas estamos a viver precisamente uma fase da sua radicalização” (Idem, Ibidem, p. 35).

Também Gilles Lipovetsky (2004), ao preferir o termo hipermodernidade a pós-modernidade, pretende dar o tom da sua posição de que não houve de facto uma rutura com a modernidade, como o prefixo “pós” dá a entender, mas uma acentuação de características próprias da modernidade, tais como o individualismo, o consumismo, o hedonismo, etc.

Mas quer se chame de pós-modernidade (LYOTARD, 1984), ou modernidade radicalizada ou modernidade tardia (GIDDENS, 2000), modernidade líquida (BAUMAN, 2006) ou hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004), entre outras designações, acontece que estamos a viver uma época marcada pela aceleração vertiginosa da mudança a todos os níveis, sob a égide das tecnologias da informação e comunicação, que vieram trazer um novo sentido à globalização.

Fazendo uso dos quatro níveis de análise de Hargreaves (1998), para a caracterização sumária do período enigmático em que vivemos, constatamos, ao nível económico, o declínio do sistema fabril, localizado na fábrica. Hoje já se torna difícil de se identificar o local exato de trabalho. As economias pós-modernas giram preferencialmente à volta da produção de informação e imagens, mais do que de produtos tangíveis... Neste quadro, a rentabilidade depende muito mais da antecipação e rápida reação às necessidades de mercado que se encontram em constante mutação.

Ao nível político, e num contexto de uma economia em colapso, a que James O'Connor (1973) chama de crise fiscal do Estado, começa-se a questionar sobre a legitimidade da sua intervenção na regulação da vida económica, com a determinação das taxas de juros, dos salários mínimos, etc. De facto, com a dramática intensificação das práticas transnacionais, da internacionalização da economia, da migração e das redes de informação e comunicação, o Estado procura a sua autorrenovação, dando início a um movimento de privatização de áreas que eram dantes indiscutivelmente suas, como as da saúde, segurança social e educação. Desponta assim um novo tipo de entidade não-estatal para gerir a esfera pública: as organizações não-governamentais.

Tal reflete-se necessariamente ao nível organizacional, porque se exige uma maior capacidade de resposta e uma flexibilidade tal que não dependa de pesadas máquinas burocráticas. A especialização de papéis dilui-se, esbatendo-se hierarquias e fronteiras, através de tomadas de decisão descentralizadas, por estruturas cada vez mais horizontais.

Finalmente, ao nível pessoal, observa-se que as relações sociais parecem estar cada vez menos confinadas a um tempo e a um espaço, com os indivíduos se agrupando a partir de interesses afins, como acontece nas comunidades virtuais e nos grandes centros urbanos. A falta de permanência e de estabilidade na habitação, nos postos de trabalho, etc., pode, por outro lado, originar crises nas relações interpessoais, uma vez que nem a tradição nem a obrigação constituem já fatores de coesão pessoal.

Estamos, pois, a viver uma época marcada pelo colapso dos componentes que formataram a modernidade. Estabilidade, permanência, segurança e certeza são palavras que dificilmente cabem no léxico quotidiano dos nossos dias.

E se pensarmos na relação entre a linguagem e o pensamento, diríamos que a organização mental pós-moderna assenta no chamado “relativismo absoluto”, na dúvida sistemática contra as “presunções universalizantes” (LYOTARD, 1984), numa interrogação permanente da universalidade e neutralidade da razão, pois “o mundo pós-moderno é rápido, comprimido, complexo e incerto” (HARGREAVES, 1998, p. 10).

Surge assim uma nova ordem, relativa e complexa, que se propaga do mundo físico e natural ao mundo humano e social.

É uma nova ordem, onde com muita dificuldade caberá a divisão simplista e dicotómica, diria que cartesiana, arrumada em razão, por um lado, e emoção, por outro; direita, por um lado, e esquerda, por outro; homem, por um lado, e mulher, por outro; negro, por um lado, e branco, por outro. Pelo contrário, estamos a viver o tempo da mestiçagem ético-filosófica, política e ideológica (SOUSA, 2009, p. 3).

No seu livro “*La condition postmoderne*” (1979), Jean-François Lyotard considera a pós-modernidade como o fim das meta-narrativas. E o que são as meta-narrativas? Para Lyotard (2006), são narrativas e filosofias históricas que constituem grandes esquemas explicativos do mundo, sejam eles ideologias ou sistemas de saber totalitários, dando como exemplos, o conceito iluminista de progresso gradual, mas constante, da razão e da liberdade, ou a dialética hegeliana, ou a visão marxista sobre a inevitável revolução proletária consequente do conflito de classes. A era pós-moderna rejeita esse tipo de meta-narrativas, por privilegiarem uma única análise histórica, independentemente das práticas contingentes e contextuais. Patrick Slattery explica bem o seguinte:

Metanarratives do not problematize their own legitimacy, and thus they attempt to order history logically according to the preconceived modern notions of totality as reflected in patriarchal, technological, colonial, anthropocentric, rationalistic, militaristic, and Eurocentric paradigms. These modern paradigms deny the historical and social construction of their own first principles. (SLATTERY, 2006, p. 41)

As meta-narrativas modernas ignoram a especificidade, a contingência e a diferença. Henry Giroux resume em poucas palavras a posição de Jean-François Lyotard: “*Against metanarratives, which totalize historical experience by reducing its diversity to a one-dimensional, all-encompassing logic, Lyotard posits a discourse of multiple horizons, the play of language games, and the terrain of micro-politics*” (GIROUX, 1993, p. 52). Do ponto de vista feminista, por exemplo, a História não é apenas a História “dele”, isto é, “as narrativas apenas de vitórias (nunca de derrotas) dos guerreiros machos heterossexuais, europeus, anglo-saxões e protestantes”. Perguntam as feministas: e a História “dela”? As mulheres não participaram?

Nesta nova era dificilmente tem lugar uma única leitura de currículo. Ao contrário do currículo-como-plano que, ao pretender-se neutro, acabava por ser o espaço privilegiado para a perpetuação de relações sociais assimétricas, pela hegemonia e dominação de determinados grupos (culturais, económicos, raciais, etc.) sobre outros, exige-se uma reconceptualização do currículo (PINAR, 1975), um entendimento crítico sobre os fins últimos do currículo.

This does not mean, as critics claim, that we have come to the end of history. Rather, we have come to the end of a unified and singular interpretation of history with a master narrative composed and imposed by the dominant power brokers in business, industry, media, political parties, churches, and the military. When a singular historical view dominates and the cultural context is controlled by such elites, this results in hegemony. (SLATTERY, 2006, p. 37-38)

Assim importa perguntar: a escola serve para quê? O que é importante que os alunos aprendam? Ou perguntando de outra maneira: o que é importante que a humanidade aprenda? Ou será que a escola é um mundo à parte, que não tem a ver com a vida? Já dizia John Dewey, “*teaching in schools and universities is not a preparation for a future life; it must be as an experience of life itself*” (DEWEY, 1938, p. 15).

Qual o sentido do conhecimento de base disciplinar numa era que nos exige cada vez mais competências globais para a abordagem integrada dos problemas? Qual o sentido do conhecimento monolítico ocidental, europeu, branco, masculino e de uma determinada classe social, nesta nova cultura pós-moderna, marcada pela afirmação das culturas competitivas do Brasil, da Rússia, Índia e China (os BRIC), no panorama global? “*Society has become a global plurality of competing subcultures and movements where no one ideology and episteme (understanding of knowledge) dominate*” (SLATTERY, 2006, p. 19).

A proposta do currículo-como-vida olha para a escola com desconfiança, se ela não for capaz de enfrentar os verdadeiros problemas que a humanidade atravessa e não fizer algo para os debelar. Talvez valha a pena refletir sobre as recomendações que o *Centre for a Postmodern World* (1990) apresentou (que traduzi livremente), perante as quais a escola não pode, de todo, ficar indiferente:

1. Ao invés do antropocentrismo, que caracterizava a modernidade, e permitia ao homem a exploração à exaustão dos recursos naturais, a visão pós-moderna é uma visão pós-antropocêntrica, que vê o homem em harmonia com a natureza;
2. Ao invés da competitividade, que justificava todo o tipo de coerção e atitudes individualistas, a visão pós-moderna é uma visão pós-competitiva, que defende a colaboração nas relações humanas;
3. Ao invés do militarismo, que fundamentou a corrida ao armamento bélico, a visão pós-moderna é uma visão pós-militarista, que acredita que o conflito deve ser resolvido pelo desenvolvimento da arte da negociação pacífica;
4. Ao invés do patriarcado, que justificou a subordinação secular e religiosa, social, política e económica das mulheres na sociedade, a visão pós-moderna é uma visão pós-patriarcal, pautada por uma ordem social baseada no "feminino" e "masculino" em termos equitativos;
5. Ao invés do eurocentrismo, que marcou as sociedades modernas a partir da expansão europeia para outros continentes, a visão pós-moderna é uma visão pós-eurocêntrica, deixando os valores e as práticas da tradição europeia de ser assumidos como superiores face a outras tradições e culturas;
6. Ao invés do cientificismo, exclusivo das ciências exatas e naturais, a visão pós-moderna é uma visão pós-cientificista, que, reconhecendo embora o papel importante do método de investigação científica das ciências duras, tem também em consideração as intuições morais, religiosas e estéticas que devem ser aproveitadas no desenvolvimento de políticas públicas;
7. Ao invés da fragmentação e do mecanicismo disciplinar, que caracterizava as pesquisas modernas, a visão pós-moderna é uma visão pós-disciplinar e ecologicamente interdependente do cosmos no seu todo;
8. Ao invés do nacionalismo exacerbado da modernidade, a visão pós-moderna é uma visão pós-nacionalista, que privilegia a consciência planetária que se preocupa com o bem-estar da Terra, em primeiro lugar.

São estas visões plurais, as diversas teorias do currículo, que a escola deverá refletir no seu dia-a-dia, através de trabalhos de projeto, trabalhos de grupo, trabalhos interdisciplinares que envolvam alunos e professores (vários alunos e vários professores) que se encontram, debatem, orientam, aconselham, tomando notas em portefólios autobiográficos e narrativos, treinando o pensamento crítico, a sensibilidade estética, isto é, vivendo a vida na sua plenitude. Será possível o currículo-como-vida na escola? Será isso possível numa altura em que se agudiza o “*back to the basics*”, lançado pela Presidência Nixon, em 1968, do ler, escrever e contar, ao serviço dos que mandam cada vez mais? Interessa pôr os alunos a pensar? Interessa despertar as consciências para a necessidade da mudança social, política, cultural, ambiental? Para a deslocação do poder para as comunidades aprendentes?

Em princípio, tal parece-nos impossível de concretizar, tão arreigados nos encontramos aos testes, exames, rankings, relatórios e demais procedimentos de controlo do currículo-como-plano. Reconhecemos, como Charles Jencks, que a reconceptualização do currículo, enquanto quebra de paradigma, implica um repensar de algumas crenças e estruturas que se fixaram, como que sagradas, nas consciências humanas ao longo de mais de quinhentos anos.

“This is not unlike the trauma that was caused in the sixteenth century by the discoveries of Copernicus and Galileo. Many astronomers were silenced, imprisoned, or excommunicated because their theories challenged the premodern worldview of the religious and political leaders of the European society” (JENCKS, 1992, p. 10).

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1970.
- APPLE, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 3. ed. 2006.
- BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. Paris: P.U.F., 1971.
- BAUMAN, Z. *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- BOBBITT, F. *How to make a curriculum*. Chicago: Chicago University Press, 1924.
- BOBBITT, F. *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin, 1918.
- BOURDIEU, P. ; PASSERON, J.-C. *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Éditions Minuit, 1979.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books, 1976.
- CENTER FOR A POSTMODERN WORLD. *Position Paper on Postmodernism*. Claremont, CA: Claremont Graduate, 1990.
- DEWEY, J. *Experience and Education*, New York: Macmillan, 1938.
- DOLL, W., Jr. *A Post-Modern Perspective on Curriculum*, 1993. New York: Teachers College Press.
- DOLL, W., Jr. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DOLL, W., Jr. Ghosts and the curriculum. In W. Doll Jr.; Noel Gough (Eds.). *Curriculum Visions* (p. 23-70). New York: Peter Lang, 2002.
- GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora, 2000.
- GIROUX, H. *Living Dangerously: Multiculturalism and the Politics of Difference*. New York: Peter Lang, 1993.
- HARGREAVES, A. *professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, 1998.
- JENCKS, C. (Ed.). *The Post-modern Reader*. New York: St. Martin's, 1992.
- KUHN, T. S. *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion, 1983.
- LIPOVETSKY, G. *Les temps hypermodernes*, Paris: Éditions Grasset, 2004.
- LYOTARD, J.-F. *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press, 1984.
- MACDONALD, J. Theory, Practice, and the Hermeneutic Circle. In William F. Pinar (Ed.), *Contemporary Curriculum Discourses*, 101–113. Scottsdale, AZ: Gorsuch, Scarisbrick, 1988.
- MCLAREN, P. *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. 3rd ed. New York: Longman, 1998.
- MORIN, E. *Science avec conscience*. Paris: Fayard, 1990.
- O'CONNOR, J. *The fiscal crisis of the state*. New York: St. Martin's Press, 1973.
- PINAR, W. (Ed). *Curriculum Theorizing: the Reconceptualists*. Berkeley: McCutchan, 1975.
- PINAR, W. *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora, 2007.
- PINAR, W. *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Erlbaum, 2004.
- POPPER, K. *L'univers irrésolu: plaidoyer pour l'indéterminisme en sciences humaines*. Paris : Hermann, Éditeur des Sciences et des Arts, 1984.
- SILVA, T. T. *O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, T. T. *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora, 2000.

- SLATTERY, P. *Curriculum development in postmodern era*. 2nd ed. New York/London: Taylor & Francis Group, 2006.
- SLATTERY, P. *Curriculum development in postmodern era*. New York: Garland. 1995.
- SOUSA SANTOS, B. *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1988.
- SOUSA, J. M. *A Universidade da Madeira como placa giratória de investigação e ensino superior no mundo*. Consultado em 16 de Junho de 2012 através de <http://www.uma.pt/jesussousa/>, 2009.
- SOUSA, J. M. Criação de conhecimento em contexto de pós-modernidade. In C. N. Fino & J. M. Sousa (Orgs.). *Pesquisar para mudar (a educação)* (p. 65-85). Funchal: CIE-UMa, 2010.
- SOUSA, J. M. *O professor como pessoa*. Porto: Asa Editores, 2000.
- TYLER, R. *Basic Principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949.
- VARELA DE FREITAS, C. O currículo em debate: positivismo – pós-modernismo. Teoria – Prática. *Revista de Educação*, IX (1), 39-52, 2000.